Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370930
Centre d'intérêt: 071

Taba, Hilda.

Le concept de développement; et Le diagnostic dans le développement du curriculum / Hilda Taba ; trad. et résumé par Marcelle Desrochers. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1982.
21 f. ; 28 cm.

Titres originaux: The concept of development; Diagnosis in curriculum development. Extrait de Curriculum development, theory and practice. San Francisco: Harcourt, Brace & World, 1962. Code: D-153.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Psychologie de l'enfant *Développement de l'enfant *Diagnostic *Apprentissage *Transfert d'apprentissage *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Curriculum

Le concept de développement dans l'apprentissage et les recherches qui s'y rapportent sont une contribution importante de la psychologie en éducation. Ce concept introduit l'idée qu'il y a une transformation ordonnée et séquentielle de l'enfant, qui s'ajuste et réagit dans son environnement. Le présent recueil comprend quatre textes de Hilda Taba à ce sujet, extraits de **Curriculum development, theory and practice**: le premier porte sur le concept de développement proprement dit le second sur le transfert des apprentissages, le suivant sur le prolongement de l'apprentissage et le dernier sur le diagnostic dans le développement du curriculum.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370930

Le concept de développement
et
Le diagnostic dans le développement du curriculum

Hilda Taba

Traduit et résumé par:
Marcelle Desrochers

D-153

INRS-Education
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, P.Q.
G1V 1T1

Février 1982

LE CONCEPT DE DEVELOPPEMENT *

Le concept de développement dans l'apprentissage et les recherches faites dans ce domaine sont une contribution importante de la psychologie en éducation. Ces recherches sont utiles surtout quand elles sont interprétées en relation avec l'étude de la classe. Le concept de développement introduit l'idée qu'il y a une transformation ordonnée et séquentielle de l'enfant, lequel s'ajuste et réagit dans son environnement. Comment les enfants croîssent et se développent; et sous quelles conditions se développent-ils dans une voie plutôt qu'une autre ? telle est la grande question qu'abordera Hilda Taba dans le septième chapitre de son livre Curriculum Development, Theory and Practice, 1962.

Même si le concept de développement est relativement récent, l'idée de la nature séquentielle du développement -que la croissance et le développement sont graduels, continus et séquentiels et que les stages développementaux se poursuivent de façon ordonnée- est probablement ce qui est universellement accepté en éducation.

Maintes recherches font état du développement tant physique, social, émotionnel que mental (le développement physique a probablement été le plus étudié) mais le plus grand nombre de ces recherches sont seulement descriptives. Les chercheurs dans ces cas notent un progrès selon la moyenne des groupes d'enfants. L'étude de Gesell et associés est un exemple de ces études

*TABA, Hilda. " The Concept of Development" dans Curriculum Development, theory and practice, San Francisco, Harcourt, Brace & World, inc., 1962, pp. 88 à 99 inclus.

descriptives. Ces études tracent des profils de comportements. Elles ont vite conclu que les différences individuelles sont presque aussi normales qu'elles sont nombreuses (Gesell and al. 1940, Gesell and Ilg 1943).

L'idée centrale de la maturité physique est qu'il y a des changements de comportements et cela indépendamment des exercices et entraînements puisque ces changements sont réglés d'une façon interne (Hilgar, 1957). Certains chercheurs reconnaissent cependant que le développement est marqué par des stages tels l'âge ou certaines périodes: l'enfance, l'âge moyen, la pré-adolescence et l'adolescence. Toutefois, ces stages ne seraient utiles que dans l'analyse et la description.

Il est évident que le développement cyclique naturel amène des périodes d'accélération, de stabilité et de retard. Life Magazine parlant du travail de Gesel' and Ilg utilise le modèle de la spirale pour décrire ce phénomène (Avril 14, 1947). On sait, par exemple, que les cycles (la puberté) et les écarts qu'ils entraînent ont de l'importance dans le développement physique,ceci est souvent accompagné de changement dans le développement social, émotionnel et intellectuel. Même si les séquences de croissance sous l'aspect social, émotionnel et mental n'ont pas été étudiées autant que le côté physique,il n'en demeure pas moins que le développement d'un individu a) suit une séquence b) que sa croissance est continue (- vers +) c) que ce développement est cyclique et d) organique.

L'interrelation entre les champs de développement

Le fait que différentes dimensions de croissance sont interreliées est aussi important que celui concernant la séquence

de développement. La connaissance de ces relations a été moins clairement appliquée dans la planification de curriculum que certains le croyaient, en grande partie parce que la recherche s'est spécialisée dans des champs séparés de développement ce qui a eu pour conséquence de chercher les causes des irrégularités plutôt que de tendre à expliquer des faits nouveaux.

Pourtant ces interrelations sont nombreuses durant la croissance d'un enfant. Ainsi, on sait que sa maturité intellectuelle durant ses classes primaires dépend en grande partie de son habileté à lire et que cette dernière est tributaire de la qualité de sa vue (fonction physique). En outre, plusieurs tâches intellectuelles dépendent de l'habileté d'un enfant à se concentrer, ce qui implique un contrôle de ses émotions.

Le développement émotionnel,en effet, affecte la croissance mentale parce que ces facteurs facilitent ou bloquent les activités mentales telles le langage et le raisonnement.De plus, le développement physique agit sur les réactions émotives à cause du sens que la culture donne aux aspects particuliers de la maturité physique. L'effet inverse est aussi vrai. Le mental influence le physique. Souvent les perturbations émotives retardent le développement physique. (Spitz, 1949).

L'observation de ces relations a suggéré le concept de l'âge organismique (organismie age) c'est-à-dire le moment où la croissance physique et les autres aspects du développement iraient ensemble. (Olson and Hugues 1943). On a dit de ce concept qu'il était une extrapolation contrefaite à un âge plus avancé d'une relation qui n'existe que dans le jeune âge et une extrapolation d'un modèle d'acquisition de comportement plus simple ou plus

complexe, développement comportemental et cognitif quand "les facteurs uniques d'expérience individuelle et l'environnement culturel contribuent d'une façon importante à la direction du modèle et à l'ordre séquentiel de tous les changements développementaux (Ausubel 1959). Il est moins utile de savoir que l'âge organismique d'un enfant est 11.7 ans (Martin and Stendler 1959).

Le fait est que chaque enfant se développe différemment. Certains sont physiquement matures mais leur maturité sociale et psychologique ne correspond pas à ce développement physique.

De plus, certaines inégalités de développement culturel produisent des déviations dans le développement. Les facteurs culturels, quand ils causent un retard dans les habiletés sociale et langagière,ont pour conséquence l'isolation et la non participation en classe,ce qui cause un moins bon apprentissage chez l'enfant.

Les concepts être prêt (readiness) et rapidité (racing)

D'une manière générale, l'idée de développement séquentiel a eu un effet aussi salutaire que le curriculum. Elle a sensibilisé les éducateurs au fait qu'il fallait un minimum de maturité de la part des élèves avant que certains sujets puissent être abordés avec un succès et une efficacité raisonnables. Ceci a aussi encouragé ceux qui élaboraient les curricula et les enseignants à tenir compte des limites du développement des enfants dans leur tâche respective.

La contribution majeure de l'idée de développement a été le concept de "readiness" (être prêt) et de racing (rapidité). Hilgard a fait état des principes directeurs de "readiness" et

de "racing", parmi lesquels on retrouve les suivants:

1. Les habiletés fondées sur le développement comportemental sont apprises plus facilement.
2. Plus l'organisme a atteint de maturité, moins il a besoin d'entraînement pour atteindre un degré donné de compétence.
3. L'entraînement donné avant maturité ne peut apporter aucun progrès ou encore seulement un progrès temporaire.
4. L'entraînement prématuré, en plus d'être frustrant, fait plus de tort que de bien (Hilgard, 1957).

L'apprentissage efficace nécessite un rythme efficace autant que les expériences ont besoin de suivre la séquence développementale. Cela ne veut pas dire que l'enseignement n'est pas nécessaire. Cependant ces principes et leur application ont été sujets à plusieurs critiques. Entre autres, que le développement comportemental est génétiquement pré-déterminé; que les organisations comportementales agissent automatiquement comme une fonction du développement morphologique; que l'expérience et l'entraînement entrent dans un mode déterminé. Il faudrait voir cet argument en regard avec le développement de l'intelligence. Le prédéterminisme génétique est souvent impliqué dans l'explication du développement des comportements non-appris, les explications sur le développement du comportement de l'apprentissage sous-entendent aussi cette supposition. Hunt (1961), par exemple, insiste pour dire que cette prétention est explicite dans le texte d'Arnold Gesell.

D'autres critiques soutiennent que le concept de "readiness" laisse sous-entendre une attente passive du moment de maturité approprié plutôt qu'une active manipulation de l'expérience qui rehausse le pouvoir de l'organisme à organiser et à réorganiser son comportement et sa capacité d'apprendre.

Ausubel note que généralement parlant, le concept être prêt "readiness" et l'idée qu'il y a un âge optimal pour chaque sorte d'apprentissage sont intéressants et potentiellement utiles. Mais il y a un danger à appliquer ces idées d'une manière trop rigide. Il ne faut pas oublier que la maturation est seulement un des deux facteurs qui déterminent le fait qu'un individu soit prêt; l'autre étant l'expérience. Il se demande aussi si les intérêts des enfants ne sont pas un indice de leurs besoins développementaux et si l'on ne doit pas développer un curriculum en se basant sur les intérêts des enfants. Ausubel critique aussi la notion largement acceptée de croissance et réussite qui viennent ensemble (going-togetherness), un concept qui est employé pour justifier un groupement total d'habiletés dans lequel une simple habileté est utilisée comme base afin de déterminer à quel niveau l'étudiant devra travailler dans toute l'étendue du curriculum (Ausubel 1959).

Le concept de développement et son équivalence éducationnel de "readiness" illustrent aussi les surgénéralisations qui résultent des observations dans une culture simple et qui mènent à ne pas tenir compte de l'environnement culturel dans l'apparition de "readiness". Les stages inévitables postulés dans les théories de développement peuvent être inévitables seulement dans un modèle culturel donné et pas dans d'autres. Les tendances animistes découvertes par Piaget dans la façon de penser des enfants sont peut-être dues au langage utilisé par les enfants lorqu'ils parlent.

Les pratiques courantes ont tendance à fixer le niveau d'âge où les enfants sont prêts pour certains apprentissages. Il est toujours facile de fixer cette norme mais, de ce fait, on oublie les variations des individus au point de vue du temps pour

accomplir certaines tâches ou de la yitesse avec laquelle les individus les maîtrisent.

Un autre problème dans l'application du concept de développement est lié au fait que les unités d'évaluation: niveau d'âge, QI ou normes sont exprimées en termes statistiques. Comment établir ce qu'un individu peut faire à partir seulement de sa courte expérience et dans une perspective historique et psychologique qui tienne compte de la séquence de son développement.

Une question qui a besoin d'être soulevée est l'organisation en termes d'avance cyclique plus qu'en termes de niveau d'âge. On remarque qu'une large proportion des enfants lecteurs en retard le sont, non à cause de leur incapacité d'apprendre à lire, mais parce que dans leur séquence de développement, l'étape crucial d'apprendre à lire est venue à un moment où ils étaient incapables de répondre à cet entraînement (Yolo County Schools, 1956).

Le manque de corrélation entre les aspects variés de développement indique encore d'autres problèmes dans le curriculum et dans l'enseignement; entre autre le besoin d'une base plus large de diagnostic et d'évaluation afin de déterminer quel curriculum offrir et à qui l'offrir.

L'interrelation évidente entre les nombreux aspects de croissance suggère aussi que l'apport de chacun à chaque situation d'apprentissage est une combinaison de capacités et d'habiletés différentes et chacune à un niveau particulier de maturité. Cela indique qu'être prêt à apprendre est déterminé par une constellation de facteurs autant que par un simple facteur individuel.

Mais les plus importantes implications dans l'idée de développement reposent sur le fait que l'enfant et l'adolescent sont en processus de devenir. Pour cette raison, un curriculum doit aider ce processus au lieu de soutenir des normes statistiques d'accomplissement et de progrès. Il doit aussi permettre des variations dans les approches d'apprentissage afin d'aider le plus d'individus possible.

Le concept de besoin

Une autre façon de voir le développement est de considérer la façon de se conduire et les motivations à la lumière des demandes du milieu social de l'individu. On sait que l'individu satisfait dans sa croissance non seulement ses besoins propres mais doit aussi répondre aux attentes du milieu: sa famille, son école, ses voisins et sa communauté. Le concept de développement doit inscrire une séquence développementale qui corresponde à ces attentes culturelles. Une tâche développementale est essentiellement une tâche d'apprentissage que l'individu doit accomplir pour devenir un être qui a réussi,qui est productif et en santé dans la société. Ceci nous amène à parler du concept de "besoin". Il est difficile de concilier ce concept du point de vue psychologique avec le sens qu'on lui donne en éducation qui inclut l'idée de demandes sociales et culturelles.

On peut dire que les tâches développementales viennent de trois sources:

1. La maturation de l'organisme biologique organise les conditions ou prend le leadership de certaines tâches.
2. L'exercice social et culturel agit sur l'individu à travers le processus de socialisation.

3. Les tâches (ex: développer un mode de préférence) sont dictées par la personnalité de l'individu. (Havighurst, 1953).

Différentes descriptions des tâches de développement sont possibles. La plus facilement applicable à l'élaboration d'un curriculum inclut les catégories suivantes:

1. Obtention d'un modèle "dépendance-indépendance" approprié.
2. Obtention d'un modèle d'affection "donnant-recevant" approprié.
3. Renseignement sur des groupements sociaux de changement.
4. Développement d'une conscience.
5. Apprentissage du rôle psycho-socio-biologique selon les sexes de chacun.
6. Acceptation et ajustement de la personne.
7. Maîtrise d'un changement de la personne et apprentissage des nouveaux modèles de contrôles moteurs.
8. Apprentissage de compréhension et contrôle du monde physique.
9. Développement d'un système approprié de symboles et des habiletés conceptuelles.
10. Renseignement concernant chacun dans le cosmos. (Tryon and Lilienthal, 1950).

Implications du concept de tâches développementales dans l'élaboration du curriculum

On doit retenir plusieurs avantages à utiliser le concept des tâches développementales dans le diagnostic éducationnel

et dans la planification du curriculum:

1. il permet d'organiser le savoir autour du développement; on peut ainsi lier ensemble des idées soit sur la maturité physique, la socialisation, le développement des conduites psychologiques, les motivations et/ou les émotions.
2. Ce concept indique clairement la nécessité de comprendre et de voir la relation complexe entre les conditions d'apprentissage et les dimensions du développement.

L'usage de ce concept aide aussi à étendre et clarifier les objectifs et insistances dont on a besoin pour découvrir le moment favorable pour un enseignement en particulier "quand les conditions sont le plus favorable

Le concept de tâches développementales offre aussi une approche qui tient plus compte des "besoins" qu'on a l'habitude de le faire. Il l'exprime dans une combinaison des besoins individuels et la demande sociale,tout en favorisant les besoins individuels sans toutefois mettre l'accent d'une façon excessive sur l'enfant. Une chose à retenir: la nature des tâches développementales varie suivant le "back ground" culturel. Ainsi un noir américain a besoin non seulement d'apprendre à être un homme mais aussi à être un homme noir.

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Le problème de transfert est central en éducation. Tout ce qui est enseigné produit un transfert mais ce transfert peut être positif ou négatif. Exemple: Etre capable d'appliquer un raisonnement en histoire à de nouveaux problèmes est une forme positive de transfert; détester l'histoire en tant que sujet et champ de recherche est un transfert négatif. On doit espérer que ce qui est enseigné en classe est possiblement utilisé plus tard dans la vie des individus, qu'il y a un degré de transfert positif dans les situations qui ne furent pas rencontrées en classe et que, limités à ce qu'ils ont appris à l'école, les étudiants peuvent compter sur ce qu'ils ont en pensée pour le restant de leurs jours. (Bruner, 1960).

Toutes les théories d'apprentissage ont des prétentions concernant le transfert mais il y a des différences dans ce qu'est le transfert, comment il se produit et de plus comment se développe la capacité de transfert.

Les trois principaux concepts de transfert

Les trois concepts dont il sera question affectent les curricula et l'enseignement. Des chercheurs pensaient au début du siècle que le transfert résulte automatiquement de l'étude de certains sujets telles les mathématiques et qu'il se produit à partir d'un

entraînement de la mémoire dans d'autres disciplines, le latin et la philosophie par exemple. Cette idée que l'étude de certains sujets assure un transfert général et automatique prévaut aujourd'hui encore chez certaines personnes.

Un autre concept de transfert s'est développé au tournant du siècle lorsque les prétentions ci-haut mentionnées furent mises en question. William James démontra que la pratique ne renforce pas nécessairement la mémoire ou les autres fonctions mentales. Une série d'études a suivi et toutes ont montré qu'il n'y a pas un transfert général ni à la suite d'un entraînement de la mémoire ni à partir de l'étude de sujets spécifiques. Thorndike and Woodworth, par exemple, ont montré que l'amélioration d'une fonction mentale simple apporte rarement une égale amélioration dans d'autres fonctions, même si elles sont similaires. (Thorndike and Woodworth, 1901). Ces études ont démontré que le transfert est possible seulement s'il y a des éléments identiques dans le contenu ou dans le processus d'entraînement. (Thorndike, 1906).

D'autres ont exprimé l'opinion que le transfert dépend essentiellement du niveau de généralisation en regard du contenu ou de l'approche d'enseignement. Cette idée de transfert est maintenant celle qui prévaut dans les plus récentes théories de l'apprentissage. Ces dernières mettent l'accent sur l'aspect cognitif de l'apprentissage et admettent que tout apprentissage est l'expression de l'organisation de l'expérience et de la réponse à cette expérience.

Ces études concluent qu'en toute évidence l'habileté de transfert des apprentissages est réalisée, non pas en étudiant un sujet particulier ou par un entraînement spécifique, mais plutôt par l'insistance qui est mise sur les principes cognitifs appliqués ou bien sur

les méthodes d'apprentissage ou sur la compréhension du contenu qui peuvent rendre l'approche plus flexible et développer la capacité de généralisation et permettre d'appliquer les généralisations à de nouvelles situations. Le transfert positif dépend donc, à toute fin pratique, du "comment" un individu apprend et de "quoi" il apprend.

LE PROLONGEMENT DE L'APPRENTISSAGE

Les relations de groupes dans la classe

Les idées générales au sujet des dynamiques socio-psychologiques de groupes peuvent se résumer à ceci: chaque fois que deux et plusieurs personnes sont ensembles, un système d'interactions sociales apparaît. Des réseaux de relations sont formés, basés sur l'acceptation de certaines personnes et le rejet et l'oubli de certaines autres. Dans un groupe, chacun a un rôle à jouer. Certains sont appelés soit à devenir des "leaders", soit à seconder le leader ou à jouer des rôles positifs. Les autres sont appelés à suivre, à être mauvais exécutants ou rebelles. Un système de relations sociales génère des motivations, des attentes, des buts, des valeurs et des idéaux qui créent un climat dans le groupe. Si les attentes sont grandes, il en résultera un climat favorable à l'apprentissage. Si les valeurs individuelles sont différentes, l'espace social accepté est agrandi, les habitudes (manies) et déviations sont tolérées et un rôle positif est permis. Par contre, un groupe dont les valeurs sont conformes et uniformes entre elles développe un climat intolérant de déviation, que ce soit dans la conduite ou dans l'habileté.

Les caractéristiques sont vraies dans la classe aussi bien que dans d'autres petits groupes. La classe a aussi une structure sociale et les réseaux de relations interpersonnelles sont une

partie de cette structure. Jensen différencie plusieurs dimensions parmi lesquelles on retrouve: les relations de travail qui sont étroitement liées au progrès dans l'atteinte des objectifs en éducation; les relations d'autorité qui déterminent celui qui prend les décisions et la voie par laquelle cela se fait; les relations sociales consenties qui déterminent lequel a le consentement social et l'influence dans le groupe (1960). Les réseaux de consentement social et de rejet représentent un ordre social informel de la classe en contraste avec l'ordre formel exprimé dans l'organisation scolaire. L'ordre informel inclut les modèles de relation humaine, la voie de communication de l'information, le système d'appartenance et de non-appartenance. (Dahlke, 1958).

Ce système de relations interpersonnelles n'est qu'une des "cultures" de l'école. Getzels et Thelen décrivent trois systèmes comme celui-ci. L'un d'eux est le système des normes et les attentes, mesures et valeurs que l'école véhicule parce qu'elle est une institution sociale avec certaines responsabilités et obligations. C'est la culture institutionnelle de l'école. De plus, l'école et la classe ont un climat social qui est généré d'une façon non-officielle par les pairs. Ce climat impose aussi des normes,des attentes,des valeurs et un mode de conduite. Finalement, ces groupes sont composés d'individus avec une certaine structure de la personnalité, des motivations et des dispositions. Les individus sont sujets aux demandes et aux pressions venant de ces normes et attentes. Souvent les trois types de demandes sont en conflit entre elles. La valeur de la culture hors de l'école peut ne pas s'accommoder avec celle de l'institution. Les conflits peuvent aussi exister entre les buts de l'école comme institution officielle et les attentes de la culture non-officielle des pairs. Les deux peuvent aussi aller en parfaite harmonie selon les besoins des personnalités et la disposition des individus. (Getzels and Thelen, 1960).

LE DIAGNOSTIC DANS LE DEVELOPPEMENT DU CURRICULUM *

Il y a dans l'enseignement un besoin continu d'accommodement de différents types d'apprenants, d'introduction de nouvelles approches et de matériels. Ces ajustements ne doivent pas être faits aveuglément mais convenir au contrôle diagnostique de ce que les étudiants savent et peuvent comprendre, quelles habilités ils ont ou quel processus mental ils maîtrisent.

Le diagnostic étant essentiellement un processus pour déterminer les faits qui doivent être pris en considération dans la décision concernant le curriculum; il devient alors une part essentielle de son développement.

Le type de diagnostic décrit dans ce chapitre concerne principalement la détermination des besoins des étudiants en éducation, les conditions d'apprentissage dans la classe et les facteurs qui affectent l'atteinte optimale des objectifs éducationnels.

Diagnostic de réalisation d'objectifs

Une fonction importante du diagnostic est de déterminer si les étudiants ont bien atteint les objectifs poursuivis: On peut y trouver des informations sur ce qui est facile ou difficile, la maturité des étudiants, leurs habiletés et leurs intérêts.

Les diagnostics peuvent servir à divers usages. Le plus souvent,

*TABA, Hilda. " Diagnosis in Curriculum Development" dans Curriculum Development, theory and practice, San Francisco, Harcourt, Brace & World, inc., 1962, pp. 231 à 243 inclus.

on s'en sert pour établir une mesure étalon afin de pouvoir comparer entre les résultats d'un individu et la norme établie pour voir où l'insistance doit porter.

Les diagnostics peuvent être utilisés aussi pour localiser les causes d'échec s et de succès dans les apprentissages des enfants. Si on analyse les tests dans tous les détails, on peut y percevoir non seulement où se situent les forces et les faiblesses mais aussi leurs causes. Bloom (1947) illustre cette approche dans son analyse des difficultés rencontrées par les étudiants dans les tests sur des solutions de problèmes en mathématiques. Il conclut à la suite de l'analyse de ces tests que plus souvent qu'autrement les étudiants n'abordaient pas ces problèmes avec une approche méthodique mais plutôt plutôt sans savoir où ils se dirigeaient et sans but précis.

Une analyse semblable a été faite par Buswell et Hersh auprès d'étudiants de High Schools et de collèges. Suite à ces observations, ils en sont venus à la conclusion que les étudiants retrouvaient les généralisations qu'ils connaissaient déjà mais ne pouvaient en former de nouvelles par eux-mêmes.

Ce type d'analyse décrit non seulement le produit final de la réalisation mais aussi le processus par lequel les réponses sont obtenues et la cause des erreurs survenues. Il est concevable qu'un diagnostic de ces difficultés et l'aide apportée dans le processus pourrait faire la différence entre l'échac et le succès.

Le diagnostic fournit aussi l'information nécessaire pour mesurer le niveau de connaissances acquises. Il est possible ensuite de déterminer le point de départ, soit dans une matière donnée ou à un niveau de classement supérieur soit encore dans le choix des unités d'apprentissage. Ainsi, dans l'élaboration d'une unité pour des élèves de troisième année sur l'étude des relations communautaires, il est important de savoir quels concepts les élèves ont appris au

sujet de la communauté, à quel niveau de lecture ils se situent et aussi connaître quel matériel choisir et jusqu'où ils peuvent généraliser et abstraire; de plus, décider à quel niveau on pourra offrir des exercices qui requièrent de l'abstraction. Si on sait qu'un certain groupe a eu une petite expérience dans la solution de problèmes, cela indiquerait quelle préparation est nécessaire dans ce genre d'activités. Pareillement, s'il y avait échec au niveau de l' expression écrite jusqu'à ce que les élèves en aient eu une préparation adéquate. En d'autres mots, de cette information dépendent les décisions en vue d'un contenu approprié, le niveau où on la traitera, le matériel particulier à utiliser et les exercices d'apprentissage à offrir.

Sans une telle information, le curriculum peut atteindre ou ne pas atteindre les étudiants et enseigner ce qu'ils sont prêts à comprendre ou encore à ne pas comprendre. D'où l'importance du niveau de la pensée d'un enfant ainsi que du diagnostic concernant son évaluation. Plusieurs enseignants acceptent le principe de partir là où les étudiants sont rendus sans diagnostic qui détermine concrètement et d'une façon adéquate quels sont les besoins exacts. Généralement, il est connu que les enfants,spécialement ceux privés de prérequis nécessaires, ont besoin d'un entraînement afin de développer leur capacité d'écrire.

Diagnostic qui sert à évaluer le progrès

Le diagnostic de rang dans l'atteinte des objectifs éducationnels sert aussi à trouver des repères pour évaluer le progrès de l'étudiant. Actuellement, toute l'évaluation des progrès est rarement une comparaison de rangs à différents points du programme ; et dorénavant, le diagnostic des niveaux d'acquisition devrait être aussi compréhensible que les objectifs du curriculum. Si les objectifs comportent une variété de dimensions, comme le développement

d'importants concepts, de modes de pensée pertinents, un prolongement de la sensibilité et des sensations et un champ d'habilétés académiques et sociales,alors le diagnostic d'acquisition devrait avoir une portée.

Diagnostic des étudiants comme apprenants

Afin de développer des unités efficaces dans le curriculum et de planifier des expériences d'apprentissage, il est important de connaître un grand nombre de choses concernant les étudiants comme apprenants en plus de leur comportement dans l'acquisition des objectifs et dans leurs habiletés. Il est important de s'informer au sujet de leur bagage culturel, de leurs motivations et du contenu de leur connaissance sociale, du sens particulier qu'ils donnent à l'école, de leur approche personnelle et des attentes qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres. Dans l'apprentissage de la lecture, par exemple, le choix du contenu et l'approche de l'apprentissage dépendent du fait que les étudiants viennent en grande partie des centre-villes et de la classe moyenne. Un enfant venant d'un centre-ville n'a pas la même idée de la communauté qu'un autre venant d'une banlieue. Il ne se fait pas non plus la même idée de la police et des services. Le diagnostic de ces différences détermine le champ de méthodes d'apprentissage possibles en vue de donner à chacun une chance égale d'apprendre.

Certains prétendent que les bases, exception faite du taux et de la capacité d'apprentissage, sont essentiellement les mêmes et que l'on peut accommoder les différences individuelles en ajustant la rapidité à la somme et aux difficultés du contenu. Cette prétention de l'uniformité du système mental est largement responsable de l'échec d'une proportion considérable d'étudiants.

De plus, un diagnostic de l'organisation sociale de la classe

aiderait à déterminer non seulement quel mode d'enseignement et d'apprentissage sont possibles mais aussi quels changements sont nécessaires pour améliorer la structure de groupes dans la classe avant que le curriculum et l'enseignement soient en branle.

Dans certaines écoles, la connaissance concernant les relations interpersonnelles est employée couramment pour aider à guider dans l'organisation de la classe et du processus. Dans d'autres où l'amélioration des relations de groupes est un objectif, les changements dans la structure des relations interpersonnelles tombent dans la catégorie des objectifs recherchés et, dorénavant, leur diagnostic est aussi le premier pas vers une évaluation du progrès.

Diagnostic des problèmes du curriculum

Tous les enseignants ont besoin de savoir quel sera le champ des habiletés qu'ils se proposent de faire acquérir, de savoir, dans une matière donnée, si les enfants connaissent les concepts de base et leur signification. Alors, des données diagnostiques de ces cas peuvent être nécessaires. Elles peuvent permettre de faire des hypothèses à la suite des difficultés rencontrées chez certains enfants, en lecture, par exemple. Si ces difficultés sont causées par a) un manque d'habileté mentale dans la capacité de lecture, b) des mauvaise habitudes de lecture et c) des problèmes émotifs ou un manque d'expériences complexes, on doit analyser ces facteurs avant de favoriser un programme plutôt qu'un autre.

Avec de tels modes de fonctionnement, il est possible de limiter l'étude et d'assurer suffisamment l'information sur des aspects pertinents afin de localiser les difficultés. Par contre, dans certains cas, les méthodes des enseignants peuvent être un obstacle dans l'apprentissage de la lecture. Des données sur les rangs socio-économiques démontrent que ceux-ci influent sur la lecture.

Les diagnostics peuvent soulever des questions théoriques et stimuler l'applicatica de principes psychologiques aux procédés éducationnels, ce qui peut être une méthode efficace dans la formation des enseignants. Afin d'y arriver pleinement, il est nécessaire que les enseignants participent dans le processus entier: identifier les problèmes à étudier, analyser les dimensions du problème, déterminer les facteurs qui l'affectent, formuler des hypothèses concernant les causes et inventer ou sélectionner des méthodes par lesquelles les hypothèses peuvent être vérifées. De cette façon, le diagnostic devient un moyen pour l'enseignant dans la mesure où il a une part dans l'élaboration des concepts de base. Plus grandes sont les implications des données diagnostiques,plus fort sera l'impact sur l'orientation des enseignants.